

Brügelmann, Hans

Kinder erfinden Sprache und Schrift. Entwicklungshilfen statt Belehrung

Friedrich-Jahresheft 15 (1997), S. 58-60



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Kinder erfinden Sprache und Schrift. Entwicklungshilfen statt Belehrung - In: Friedrich-Jahresheft 15 (1997), S. 58-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180393 - DOI: 10.25656/01:18039

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180393>

<https://doi.org/10.25656/01:18039>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Das Schreiben im Lehrgang lernen, damit die Schülerinnen und Schüler nichts falsch machen? Unterricht sollte besser als – strukturierter – Lernraum angelegt sein, in dem Kinder ihre Kreativität entfalten und zugleich lernen, diese allmählich in Konventionen einzubinden.

HANS BRÜGELMANN

Kinder erfinden Sprache und Schrift

Entwicklungshilfen statt Belehrung

„Die Onkels trugten die Eimers“, erzählt der kleine Olaf seiner Mutter. Ein erstaunlicher Satz. Nicht weil er falsch ist. Kleine Kinder machen (aus der Sicht von Erwachsenen) vieles falsch. Erstaunlich ist, dass das Kind diesen Satz äußert, obwohl es „tragten“ und „Eimers“ noch nie gehört hat.

Nun gut, mag man einwenden, fehlerhafte Sätze zu erzeugen ist kein Kunststück. Aber wie kommt es, dass die Sprachformen eines Kindes bestimmten Mustern folgen und dass andere Kinder ähnliche Fehler machen? Die Sprachfehler von kleinen Kindern scheinen nicht zufällig zu sein. Sie haben System. Und dieses System ist nicht aus der Sprache der Umwelt ablesbar, es steckt im Kopf der Kinder.

Fehler haben System

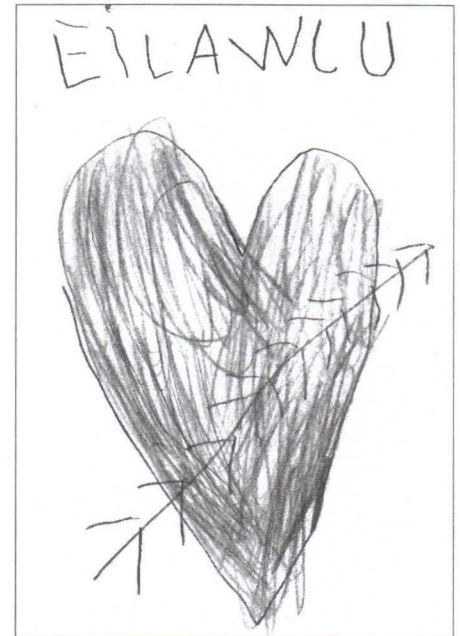
Ungeachtet aller Korrektur- oder Trainingsversuche entwickeln Vorschulkinder ihre eigenen Sprachformen. Das gilt für ihr Lexikon: Sie „knopfen den Heizschrank an“, sie „besen“ die Küche und bewundern die „Getreideabmühlmaschine“ auf dem Feld. Kreativ gehen sie aber auch mit der Grammatik um (vgl. die doppelte Mehrzahl

„Männers“ oder die schwache plus zusätzlich starke Vergangenheitsform „sie gingen“).

Eltern sind begeistert von den Sprachschöpfungen ihrer Kinder, manchmal amüsieren sie sich auch darüber. Aber sie nehmen ernst, was ihr Kind sagt, mäkeln nicht ständig daran herum, wie es sich äußert. Geduldig nehmen sie auf, was das Kind sagt. Dabei erweitern sie in ihrer Antwort die Äußerung des Kindes, oder sie korrigieren den Satzbau und spiegeln damit dem Kind ein Modell für die Entwicklung seiner Sprachfähigkeit zurück.

Sie erwarten aber nicht, dass das Kind gleich beim nächsten Mal richtig spricht. Erst recht haben sie keine Sorge, Fehler könnten sich einprägen. Niemand würde einem Kind verbieten, am Gespräch mit anderen teilzunehmen, ehe es formal korrekt spricht. Dies wäre wohl auch der sicherste Weg, es zum Verstummen zu bringen.

Dann beginnt die Schule, und mit ihr das Lesen- und Schreibenlernen. „Main OPer getinz Kieno“ lesen wir im Heft eines Zweitklässlers. Rote Striche überall, keine Rückfrage nach dem Inhalt, stattdessen: „Schreibe dreimal *Mein Opa geht ins*



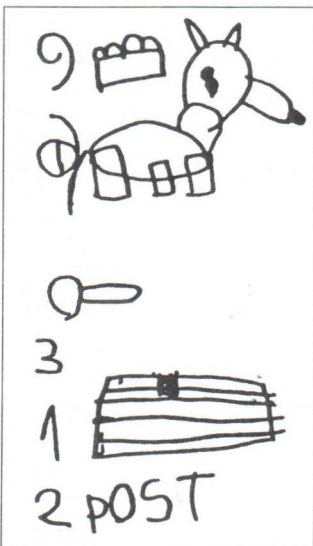
Kino.“ So lehrten LehrerInnen Jahrzehnte lang das Schreiben.

Lehrgänge sind Laufstälchen

Plötzlich scheint alles vergessen, was wir beim vorschulischen Lernen selbstverständlich nehmen: Kinder lernen eigenaktiv, sie ordnen die Beispiele ihrer Erfahrung nach eigenen Regeln und differenzieren diese durch Probieren allmählich aus. Jetzt zählt die Orthografie, und damit die Kinder nichts falsch machen, stecken wir sie in Laufstälchen, die sich „Lehrgänge“ nennen. Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort werden geübt, ehe die Kinder sich inhaltlich in eigenen Texten äußern dürfen.

Man stelle sich vor, Kinder müssten auf diese Weise sprechen lernen: erst einzelne Laute, dann Wörter und am Ende wohlgeformte Sätze. Sprechen lernen die Kinder aber, *indem* sie sprechen. Und „Vereinfachung“ heißt dabei nicht Reduktion der Einheiten und ihrer Komplexität, sondern Akzeptieren, dass das Kind auf seinem Niveau die Sprache selbst vereinfacht: „iss putdedanen“ versteht jeder, der das Kind auf den zerbrochenen Teller zeigen sieht.

Warum lassen wir Kinder nicht auch Schrift in sinnvollen Situatio-



Beispiele für die kreative Umgangsweise von Grundschulkindern mit Schrift

nen lernen, vereinfacht, so wie sie es können, getragen vom Kontext gemeinsamer Erfahrung?

Die Menschheit brauchte Jahrtausende – Kinder nur ein paar Jahre

In unserem Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ haben wir seit Jahren solche Situationen ausprobiert und erstaunliche Reaktionen der Kinder erlebt. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Kinder erfinden und entwickeln die Schrift über wenige Jahre hinweg in ganz ähnlicher Weise, wie es die Menschheit über Jahrtausende getan hat: von der Bilderschrift über eine stilisierte Begriffsschrift hin zu einer Lautschrift. Diese verkürzen sie zunächst auf einen einzelnen Laut, bauen sie dann aus zu einem Lautskelett und perfektionieren sie zur Umschrift der eigenen Mundart, die dann allmählich durch besondere Rechtschreibmuster (z. B. *ie, mm, ee, sch*) usw. angereichert wird. In Untersuchungen mit vielen hundert Kindern der ersten und zweiten Klassen haben wir und andere Forscher wie Peter May (1995) in Hamburg inzwischen festgestellt, dass die Rechtschreibfehler der Kinder keine Sackgassen sind, sondern dass sie produktive Vor- und Zwischenformen auf dem Weg zur Schrift darstellen (vgl. die Forschungsberichte und Praxisbeispiele Brügelmann/Richter 1994).

Die Schule sollte Kindern also Raum geben, ihre Hypothesen über Orthografie und ebenso über Grammatik im kommunikativen Gebrauch zu erproben und in Auseinandersetzung mit Buchtexten und anderen Modellen, im Gespräch über alternative Schreibformen und über das Sammeln und Ordnen von Wörtern mit gleichen Rechtschreibmustern zu differenzieren.

Schule als „Lesewelt“ und „Schreibwerkstatt“

Die Gruppe um Mechthild Dehn im Hamburger Projekt „Elementare Schriftkultur“ hat die Bedeutung eines „sozialen Raums“, in dem Lesen und Schreiben bedeutungsvoll für die Kinder wird, differenziert beschrieben. Ihre Beobachtungen und Anregungen treffen sich mit denen vieler anderer, die Schule durch eine geeignete Einrichtung mit Möbeln und Ausstattung mit Material, durch bestimmte methodische und soziale Institutionen zu einer „Lesewelt“ und „Schreibwerkstatt“ zu machen (vgl. Brügelmann/Balhorn 1995).

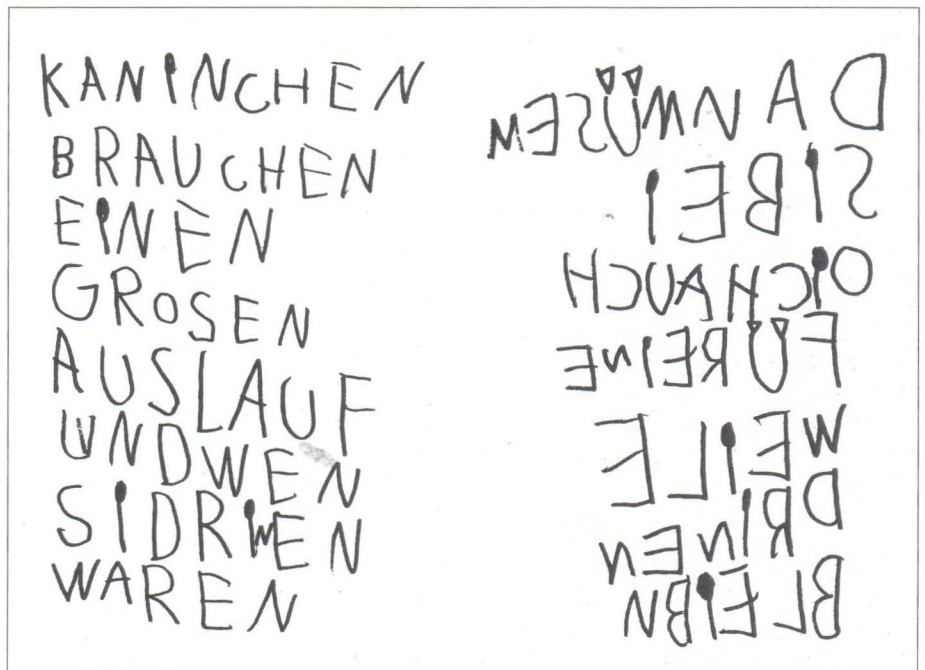
Für die Entwicklung angemessener Lehrmethoden (besser: Entwicklungshilfen) sollten wir uns deshalb genau anschauen, welche Merkmale die Rolle von Erwachsenen beim Spracherwerb im Vorschulalter charakterisieren:

- Wir lassen Kinder an der Sprachgemeinschaft *teilhaben*, *ohne vorher* zu fordern, dass sie kompetent sprechen können.
- Wir vertrauen auf ein *Lernen im Gebrauch*.
- Wir *überfordern* Kinder *formal* mit unserem Sprachangebot, indem wir zu ihnen sprechen, *als ob* sie Sprache schon auf unserem Niveau verstehen.
- Wir *nehmen ernst*, was Kinder sagen.
- Wir *respektieren*, wie Kinder ihre Gedanken äußern.
- Wir geben *Rückmeldungen implizit*, indem wir sprachliche Muster der Kinder in unserer Antwort aufnehmen und ent-

Respekt für die hohe intellektuelle Leistung, die es bedeutet, ein so komplexes System wie die Sprache, wie die Schrift, für sich neu zu erfinden.

Kinder kopieren die Orthografie nicht, sie stapeln auch nicht einzelne Wörter in ihrem Kopf, sondern sie konstruieren aus den erlebten Beispielen Regeln, die sie allmählich verfeinern.

Wie anders lässt sich das Ergebnis eines Versuchs erklären, in dem zwei Gruppen von Kindern dasselbe Diktat schrieben. Die eine Gruppe bekam die Texte von der Lehrerin komplett korrigiert zurück; die andere erhielt die Vorlage unmittelbar nach dem



fallen, wir verlangen vor allem keine Berichtigung.

- Wir *erwarten* aus all' dem *keinen direkten Lerneffekt*, sondern vertrauen auf die Langzeitwirkungen wiederholter Erfahrung und deren eigenaktiver Ordnung. („Man kann nicht alles auf einmal lernen.“)

Zusammenfassung: Wir *modellieren* in *bedeutungsvollen Situationen* statt zu *instruieren über isolierte Aufgaben*.

Der Spracherwerb verläuft also – entgegen manchem äußeren Anschein – keineswegs naturwüchsig. Das gilt auch für das Lesen-, Schreiben- und Sprachlernen in der Schule.

Auch dabei brauchen Kinder Hilfe. Diese muss allerdings so aussehen wie beim Spracherwerb im Vorschulalter: in erster Linie stützend, verständnisvoll, modellierend, abwartend und erst in zweiter Linie korrigierend. Zwar ist eine funktionale Korrektur geboten, die das wechselseitige Verstehen sichert (z. B. Übersetzung des Textes *unter dem Original* in „Erwachsenen“- oder „Buchschrift“) – aber immer mit

Schreiben und korrigierte ihre Texte selbst. Zwar übersahen die Kinder (im Gegensatz zur Lehrerin) ein Viertel der Fehler. Trotzdem machte diese Gruppe bei einer Wiederholung des Diktats deutlich weniger Fehler (Nickel 1979).

Lernen ist nicht einfach das Abbild von Lehren, sondern ein Prozess der Selbstorganisation. Erwachsene und Kinder lernen auf die gleiche Weise: indem sie Neues in Vertrautes einordnen und dieses damit zugleich verändern (*Assimilation* und *Akkommodation* im Sinne von Piaget).

Erfahrungen werden individuell geordnet. Diesen Unterschieden zwischen den Menschen kann kein Lehrgang, keine Lehrmethode (im technischen Sinne) gerecht werden. Darum müssen wir Unterricht zu einem Lernraum öffnen, in den die Kinder ihre persönlichen Erfahrungen einbringen und in dem sie ihre Vorstellungen miteinander teilen können; allerdings zu einem strukturierten Lernraum. So können Kinder ihre Kreativität entfalten und zugleich lernen, diese allmählich in Konventionen

einzubinden. Wie ein solcher Unterricht aussehen, was er auch unter schwierigen Bedingungen leisten kann, hat Heide Bambach in ihren Erfahrungsberichten (1989), haben viele andere KollegInnen in den Sammelbänden „Am Anfang steht der eigene Text“ und „Schriftwelten im Klassenzimmer“ eindrucksvoll beschrieben.

In den Texten der SchülerInnen, die Heide Bambach (1989) einfühlsam vorstellt, wird deutlich, dass es im Grunde um viel mehr geht als um die Frage, wie Kinder am besten sprechen, lesen und schreiben lernen. Es geht um die grundsätzliche Entscheidung, ob wir als LehrerInnen und Eltern, ob die Gesellschaft insgesamt Kinder will, die selbstständig, kreativ und offen für neue Erfahrungen werden (oder bleiben?) dürfen.

Die Fähigkeit und vor allem die Bereitschaft zu experimentieren bringen Kinder schon als biologische Ausstattung mit. Ihre „dummen Fragen“ gehen oft tiefer als die routinierten Sprachspiele unseres Alltags, unseres Unterrichts. Noch erstaunlicher aber ist, dass auch die Konventionen selbst am besten über selbstständiges Ausprobieren und eine allmähliche Annäherung erworben werden. Das Geheimnis und zugleich die Schwierigkeit der Erziehung besteht darin, ständig Modell zu sein und trotzdem zu akzeptieren, dass die Kinder uns nicht einfach kopieren. ■

Literatur

Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. „Auswahlband Theorie“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil 1995 (Auslieferung: SOVA Frankfurt).

Bambach, H.: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Ekkehard Faude Verlag: Konstanz 1989 (2. Aufl. Libelle: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt 1993).

Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. „Auswahlband Praxis“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt 1995.

Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil/SOVA: Frankfurt 1994.

Doehleemann, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können. Fischer: Frankfurt 1985.

Dräger, M. (Hrsg.): Am Anfang steht der eigene Text. Lesenlernen ohne Fibel in Regel- und Integrationsklasse. Agentur Dieck: Heinsberg 1995 (2., wesentlich erweiterte Auflage; 1. Aufl. 1988).

May, P.: Kinder lernen recht schreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. 1995, S. 220-229.

Nickel, H.: Fehlerkorrektur und Übungsfortschritte in einem Rechtschreibtraining. In: Plickat, H.-H./Wieczerkowski, W. (Hrsg.): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 1979, S. 165-173.